

## **Identidades profesionales de los docentes de taller en la escuela secundaria técnica argentina**

### **Professional Identity of Workshop Teachers in the Argentine Technical High School**

María Marta Yedaide  
Viviana Elisa Barnes Castilla  
Rosario Barniú<sup>1</sup>

#### **Resumen**

El presente artículo se enmarca en los diálogos que se gestaron a partir de una tesis de maestría y a propósito de su relectura en el contexto de un proyecto de investigación sobre subjetividades educativas. En el cruce de ambos intereses se ha hecho posible revisitar los contenidos producidos respecto de la enseñanza de los profesores de Taller en una escuela técnica de Mar del Plata, Argentina, para problematizar la educación docente en contextos no formales y con un importante nivel de especificidad curricular. En el dominio de la investigación cualitativa, la metodología incluye instancias de observaciones participantes, entrevistas y registros autoetnográficos, además de una serie de conversaciones suscitadas en un grupo de reflexión. Se revisitan las categorías identidad docente y maestro de habilidades prácticas a la luz de encuadres epistemológicos alternativos y se encienden inquietudes respecto del saber docente, los modos en que construye su "identidad" profesional y lo que esta singularidad puede contarnos sobre la educación docente en general.

**Palabras clave:** educación docente; escuelas técnicas; identidad

#### **Abstract**

This article shares the insights resulting from the analysis of a postgraduate research dissertation in the light of a project devoted to the study of subjectivity in education. In such dialogue, the experience of Workshop teachers at a Technical High School in Mar del Plata, Argentina, was revisited to delve into teacher education in non-formal, specialized contexts. Within the realm of qualitative research, the methodological approach has included participant observations, interviews, journals and reflection groups, to review the original categories—namely "teacher identity" and "master in practical abilities"—in dialogue with alternative epistemological frameworks. The paper can thus add to the discussions about teacher education in general, as well as in this particular condition.

**Keywords:** teacher education; technical schools; identity

## Introducción

La investigación original que impulsó este trabajo se enmarca en una tesis<sup>1</sup> realizada para la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, y que ha sido nutrida por intercambios en el marco de un Proyecto y Grupo de Investigación de la UNMDP<sup>2</sup>. En su narrativa se ha presentado la figura del *maestro de habilidades prácticas* como aquel que se encuentra a cargo de la enseñanza en los entornos formativos de las escuelas secundarias técnicas. La palabra *maestro*, por un lado, hacía referencia a "la experiencia que ha logrado este sujeto como conocedor de un saber profesional específico y, por otro, al rol de educador que desempeña cuando se encuentra a cargo de una materia de taller" (Barnes et al., 2022, p. 22). En cuanto a la palabra *habilidades* que integra este constructo, buscábamos aludir a "la práctica adiestrada que se particulariza por mejorar la calidad de la prestación en la medida que mayor experiencia la precede" (Sennett, 2009, p. 180). Finalmente, al mencionar el adjetivo *prácticas* que acompaña al término *habilidades* entendíamos que la práctica es parte de una relación dialéctica que se construye entre la teoría, la reflexión y el entrenamiento producto de esa práctica. El conocimiento sobre las teorías científicas, la resolución de problemas instrumentales y la reflexión sobre esa acción generan, en esta perspectiva, nuevos conocimientos que abonan a la dialéctica (Schön, 1998).

Ahora, nos preguntamos cómo se construye la identidad profesional de estos educadores buscando comprender las motivaciones y el modo en el que configuran su *devenir docente*. La decisión de partir de un concepto ya clásico como es la *identidad* responde a una definición de orden estratégico, que hace priorizar un esencialismo contingente que garantice la posibilidad de la disputa en el terreno social (Richard, 2013). Además, tanto la mirada bruneriana de lo identitario- en términos de la construcción narrativa del yo (Bruner, 2003)- como los postulados foucaultianos respecto de los procesos de subjetivación que opera el discurso social (Foucault, 1966, 1969) se cuelan en los abordajes aquí materializados, distanciándose de posturas más radicales, absolutas y estáticas. Hablar de devenir docente, finalmente, acerca el abordaje de estas cuestiones a la fenomenología *queer* (Ahmed, 2019) y los nuevos materialismos (Barad, 2007), trascendiendo los humanismos y dando valor a las transfecciones y otredades significativas (Haraway, 2017)<sup>3</sup>.

Para abordar la investigación original y partiendo de la idea de que las personas somos capaces de construir e interpretar los intercambios generados en la interacción social (Archenti & Piovani, 2007), nos dedicamos al análisis de contenidos generados en el encuadre de la tradición metodológica cualitativa (Denzin & Lincoln, 2011). Así, a partir de entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes, instancias de observación de clases de Taller y

---

<sup>1</sup> La tesis se titula "Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata".

<sup>2</sup> Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas (OCA 2262/20) y Proyecto "La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata" (OCS 1836/21)

<sup>3</sup> Con el propósito de allanar la comunicación, hablaremos siempre de identidad para aludir a los modos en que los docentes se narran y definen en las conversaciones que propiciamos.

el registro etnográfico buscamos recuperar la voz en primera persona de estos docentes y de una de nosotras –también habitante de la escuela técnica– con el fin de suscitar un discurso que dé lugar al análisis en profundidad (Sautu, 2005) y a la vez habilite la posibilidad de “detectar los contextos y situaciones en los cuales se expresan y generan los universos culturales y sociales” (Guber, 2005, p. 109). El trabajo de campo incluyó, en una fase original, un análisis de documentos oficiales, normativas y demás comunicaciones vinculadas con la educación técnica. Estos textos fueron leídos a la luz de desarrollos epistémico-teóricos relacionados con la historia del desarrollo de habilidades, la enseñanza, la relación entre teoría y práctica y entre educación y trabajo.

Estos aportes primarios, puestos a conversar con los marcos referenciales de otras investigaciones en curso, nos condujeron a pensar y repensar lo cotidiano, a develar las complejidades constitutivas de la identidad del docente de taller y a volver sobre la original distinción de esta figura en ese escenario como *maestro de habilidades prácticas*. La creación de la categoría se hizo primariamente necesaria por la biografía profesional de estas personas –maestros que devinieron tales, en la mayoría de los casos, con total prescindencia de la educación específica que para ejercer este rol reciben docentes de otras especialidades. A diferencia de los profesores de otras disciplinas o campos –quienes completan estudios de nivel terciario o universitario como habilitaciones para ejercer la enseñanza<sup>4</sup>– los educadores del taller poseen saberes que han quedado en evidencia durante la primera investigación y que acompañados por las costumbres, entornos, modos de hablar, de convivir y de habitar conforman lo que narran como su identidad, sin que haya mediado en este conocimiento una instancia sistemática de formación pedagógica.

El propósito del artículo se centra, entonces, en la socialización de narrativas producidas en el contexto de una investigación que, puestas a dialogar con nuevos marcos referenciales y otras lecturas, encienden inquietudes respecto del saber docente, los modos en que construye su

---

<sup>4</sup> Desde la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N°26058 se han puesto en marcha varias instancias de educación de los docentes de taller o maestros de habilidades prácticas -tal como los hemos originalmente bautizado. La mayoría de ellas apuntan a la actualización técnico-específica, como por ejemplo cursos sobre el uso de la impresora 3 D. Todos los maestros de habilidades prácticas que participaron en la investigación original aprovecharon alguna de estas diversas propuestas de actualización brindadas por el INET. Con respecto a la formación docente inicial se pusieron en marcha cuatro cohortes del Profesorado de Educación Técnico Profesional entre los años 2010 y 2014. Esa oferta se discontinuó desde entonces hasta la fecha y no fue reemplazada por otra superadora como podrían ser profesorado de Construcciones, Profesorado de Programación y otros. Entre los docentes entrevistados durante el trabajo de campo de la investigación solo el profesor Adrián Suarez se desempeñaba en el sistema educativo en ese entonces y no lo ha cursado. El docente Marcelo Dorado fue estudiante de la segunda cohorte de Mar del Plata del Profesorado y esa titulación le permitió acceder a su cargo actual. Con respecto a los docentes Marcelo Troisi y María Aguirre, ambos ingresaron al sistema educativo con el cursado de un tramo complementario de formación docente y en fecha posterior al profesorado. Una de las autoras de este artículo y tesista del trabajo de investigación ha participado de la primera cohorte de ese trayecto y lo recuerda como muy significativo y motivador para continuar su educación. Ninguno de los docentes co-autores ni de los integrantes del equipo de gestión de la EEST N°2 “Educación y Trabajo” recuerda haber cursado tramos de profesionalización en el período inmediato posterior a la sanción de la Ley, aunque sí destacan los impulsos que ha brindado la puesta en marcha de Olimpiadas, Planes de Mejora institucionales, los cuales implican distribución de equipamiento, insumos, viajes de estudio, tutores, elementos de seguridad. Estos aportes fueron a partir de la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26058 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26075-05.

identidad profesional y lo que esta singularidad puede contarnos sobre la educación docente<sup>5</sup> en general. Tal vez, incluso, el trabajo pueda abonar políticas públicas para la formación para la enseñanza en el nivel secundario de la modalidad técnico profesional.

### **La enseñanza de habilidades prácticas y el docente**

La enseñanza de habilidades prácticas ha sido parte del interés de las comunidades y eje de la actividad humana desde los primeros tiempos. A través de los siglos, generaciones adultas han enseñado a sus sucesores los modos de hacer para sobrevivir y mejorar la calidad de vida. Para situarlo en lo que occidente suele relatar como su historia, a modo de historia universal, podemos citar a los demiurgos<sup>6</sup> de la Antigüedad, los maestros artesanos en la Edad Media, los maestros de las escuelas fábricas y los expertos de todas las especialidades como ejemplos de quienes han enseñado durante años en diversos ambientes laborales. Entendemos que ellos conformaron poco a poco lo que podemos llamar, de la mano de Pierre Bourdieu, el *habitus* contemporáneo de los maestros de taller. En términos del sociólogo francés,

Producto de la historia, el *habitus* produce prácticas (...) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (2007, p. 88).

Esta definición de *habitus*, que ya tiene varios años, asume plena vigencia para colaborar en la identificación de esos conocimientos que operan a la sombra de nuestra conciencia y que eluden el cartografiado racional –también un *habitus* o matriz epistémica de la modernidad-colonialidad (Lander, 2001). En el marco de la *historia más grande jamás contada* –ficto de Donna Haraway (2017) para dar cuenta de la narrativa eurocéntrica que nos dispone a inscribirnos en una genealogía común– el *habitus* en los maestros del taller también se moldea a la luz de la consolidación de los estados nación y el sistema educativo. El dispositivo escolar moderno (Grinberg & Levy, 2009) se configura como esa tecnología interesada en distribuir la oferta escolar a toda la población, respondiendo incluso a ideologías y propósitos frecuentemente contrapuestos (Pineau, 2001). Como institución con pretensiones monopolizadoras de lo educativo en la modernidad-colonialidad, la escuela gesta en su propio devenir subjetividades docentes indispensables; a su vez, germinan desde su consolidación como deber y derecho diversas tradiciones de enseñanza –aquellas que Dermeval Saviani (1983) cartografió como escuela tradicional, escuela nueva y pedagogía tecnicista, a las cuales

---

<sup>5</sup> Distinguimos entre formación y educación docente para poder visibilizar las múltiples des-educaciones y re-educaciones respecto de ser docente que se propician a diario, no sólo ni exclusivamente en procesos formales y sistemáticos, curricularizados e institucionalizados, sino también en la inmanencia de la vida social (Yedaide, 2021).

<sup>6</sup> Artesanos de la antigüedad, quienes formaban parte de la clase media junto con los médicos y los heraldos (Sennett, 2009).

oponía ya en los años 80 del siglo pasado las corrientes socio-críticas, tal como asomaban en su contemporaneidad. En estas miradas de lo escolar se debatieron –incluso aún lo hacen, en cierto sentido– la relación entre la educación escolar y la igualdad social; así como también se alternaron en su compromiso de pensar la escuela como actor social clave en la superación de la marginalidad.

La vinculación de la escolaridad y el trabajo se lleva mejor con las corrientes que Saviani denominaba *críticas* —término que hoy se reserva para la *criticalidad* (Kincheloe, 2008) para dejar atrás el sesgo original reproductivista y cancelador del potencial de la escuela como espacio de resistencia (Giroux, 1983). La educación socialista, las preocupaciones de figuras como Antonio Gramsci o Lorenzo Milani y, un poco después, la perspectiva de Paulo Freire (2008) o la más reciente postura de personajes de la exterioridad de la academia norteamericana, como Michael Apple (2003), dan cuenta de este posicionamiento frente a lo escolar de cara a lo social y traen a la discusión la estructuración de las condiciones de vida, conscientes y tácitas, que propician opresiones por poderes económicos, políticos y culturales. La vinculación escuela-trabajo se inscribe en este dominio signado por la circulación del poder y los bienes sociales que habilitan una vida digna.

El rol de los docentes como profesionales especialistas en la enseñanza, que se crea junto con la masividad escolar (Pineau, 2001), también es pensado desde la criticalidad (McLaren & Giroux, 1998). En esta perspectiva, se hace posible discernir entre aquellos que se pliegan a las tradiciones de orden racional-tecnocrático y aquellos que asumen la educación como un campo de lucha y el currículo como una política cultural. Estas posturas no quedan necesariamente garantizadas, creemos hoy, por la vinculación de los profesores con entornos laborales-técnicos ni por la ausencia de formación docente sistematizada. En el cruce de la investigación de maestría y los marcos categoriales de otras investigaciones, podemos advertir que el profesor como activista pedagógico-político deviene tal por elección consciente, a partir de una ética que lo interpela. La educación profesional docente institucionalizada, en todo caso, podría servir para la interrupción de ciertos automatismos (Flores, 2013) a partir de unas inten(c/s)ionalidades<sup>7</sup> pedagógicas.

Esta formación docente sistemática –y la posibilidad de que a través de ella se inten(c/s)ionen ciertos aprendizajes pedagógicos– no ha sido exigida para quienes asumen la enseñanza en los talleres de las escuelas técnicas. La excepcionalidad de su arte y técnica los transforma en actores necesitados, poseedores de un saber hacer muy específico, raramente maridado con formación o capacitaciones pedagógicas. Toda la potencialidad de las sucesivas reformas curriculares de los profesorados en instituciones del nivel superior llega a los técnicos y profesionales que aspiran a desempeñarse como docentes en la modalidad técnico-profesional de modo oblicuo, en el mejor de los casos, a partir de la convivencia en las escuelas. En la provincia de Buenos Aires, donde se situó el trabajo de campo de la tesis original, no existen siquiera ofertas de profesorados públicos o privados con estas orientaciones.

---

<sup>7</sup> Tomamos prestada este juego de palabras de Kuby y Christ (2018), cuando describen sus *inten(t/s)ions*—unas decisiones pedagógicas intencionadas que procuran poner en tensión lo establecido.

Esto nos llevó originalmente a evitar llamar profesores a los docentes que se encuentran a cargo de las materias del campo de la formación técnica específica de la modalidad técnico profesional del sistema educativo; entendíamos que, de algún modo, así se hacía justicia a la omisión de una formación sistemática en el nivel superior. A pesar de que, para ejercer la docencia, los técnicos cursan un tramo de formación docente, este no incluye espacios de práctica en su diseño curricular y no tiende a propiciar los mismos conocimientos pedagógicos. Hoy, no obstante, advertimos que el hábitat escolar y los saberes que se configuran en el cotidiano social como educación docente, por un lado, y las biografías escolares, por otro, también moldean estas subjetividades y ofrecen grandes relatos como repertorios identitarios (Yedaide, 2021).

Otra cuestión a tener en cuenta es la ritualidad asociada a la contratación de los docentes de taller. Aún en nuestros días, el criterio de selección más frecuente es la experiencia laboral específica (De Ibarrola, 2012); evidenciando la incidencia del pensamiento propio de la racionalidad técnica que, inmerso aún en las instituciones educativas, concibe a la docencia como una profesión "secundaria" (Glazzer, 1974, como se citó en Schön, 1998). Entendemos la especial relevancia que tiene el saber técnico específico y la actualización permanente que se requiere en los docentes de esta modalidad. Sin embargo, parecería conveniente que esos saberes estuvieran acompañados por una formación docente que revista el mismo rango de importancia.

Así dejaremos planteada una dicotomía que, creemos, merece un momento de reflexión: en los talleres de la Edad Media y en cualquier otro instalado en una fábrica o empresa de nuestra sociedad, la actividad principal que se desarrolla es el trabajo. Mientras el operario o artesano trabaja, accesoriamente puede enseñar a los aprendices. Algo muy distinto sucede en la escuela: la actividad principal que se realiza en ese ámbito es la enseñanza. El docente se ocupa de poner en juego una diversidad de estrategias, mientras el estudiante transita el proceso de aprendizaje de una práctica: tal como realizar un objeto, resolver un problema o ensayar cómo ofrecer un servicio. En síntesis, para enseñar a hacer y a pensar sobre el hacer en una clase de taller, el docente necesita un saber sobre la enseñanza, además de la habilidad y conocimiento actualizado sobre el oficio que enseña.

En la investigación de maestría, hablábamos del saber de oficio como algo a la vez práctico y teórico, entendiendo a la didáctica como aquella disciplina que se ocupa de teorizar acerca de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2006) y a la relación entre teoría y práctica como dialéctica (Sanjurjo, 2015). La discusión de esta perspectiva desde la descolonialidad del saber (Lander, 2001), primero, y desde los nuevos materialismos (Barad, 2007) luego, diluye la tradicional y moderna escisión binómica entre teoría y práctica en pos de argumentar a favor de una continuidad materiosemiótica. Los aportes de Donna Haraway (1988, 2017) sobre el conocimiento situado y las transfecciones abonan este redireccionamiento, tal como en su momento lo hicieron Varela y otros (1997) al ampliar la muy estrecha mirada respecto de la cognición.

En cuanto a los escenarios en que estos docentes despliegan su arte, resulta oportuno explicitar que el nivel secundario del sistema educativo argentino es obligatorio desde que

entró en vigencia la Ley Nacional N° 26.206 en el año 2006. A su vez, se particulariza por brindar una formación para el trabajo, ciudadana y propedéutica. Además, según la Ley Provincial N°13688, entre los fines y objetivos de la política educativa, se garantiza el acceso y las condiciones para la permanencia, así como el egreso de las diferentes modalidades del sistema educativo. En ese sentido se hace necesaria la atención y respeto por los tiempos de aprendizaje y las trayectorias de cada estudiante.

En cuanto a la modalidad técnico profesional, esta abarca la formación profesional, el nivel superior técnico y el nivel secundario técnico al cual pertenece la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 "Educación y Trabajo", donde se realizaron las observaciones y entrevistas que impulsaron las reflexiones aquí compartidas. Es premisa de la modalidad que "es un derecho de todo habitante de la Nación Argentina" (Ley de Educación Técnico Profesional, 2005, Art.3), y se entrega a los egresados del nivel secundario una certificación reconocida por los mercados de trabajo que los habilita como profesionales en la especialidad que han elegido (De Ibarrola, 2012). En algunas especialidades, esta certificación otorga incumbencia profesional, como por ejemplo, en el caso del Maestro Mayor de Obras, que puede construir edificios de cuatro pisos y subsuelo, así como obtener matrícula de gasista de primera categoría. Estas particularidades propias del nivel y la modalidad, a las que hacemos referencia, a menudo contraponen propósitos y generan tensiones en los modos de enseñar, en los objetivos de aprendizaje, en los criterios de evaluación y en las reflexiones que los docentes de taller realizan durante y después de sus prácticas. La inminencia del desempeño profesional como corolario de la educación técnica enfatiza el sentido de responsabilidad social de los docentes, puesto que se asumen comprometidos con este desempeño.

### **Diseño metodológico**

Tal como anticipamos, este artículo pone a conversar una investigación de posgrado con un proyecto de investigación sobre subjetividades educativas. Elegimos para esto la narrativa como perspectiva metodológica, dado que entendemos que el lenguaje construye el mundo y configura la subjetividad (Arfuch, 2016) -objeto central de nuestro interés investigativo. En este marco, comprendemos que la narrativa permite abrir una mirada hacia la educación docente más humanizada y humanizante, edificada sobre la base de relatos en los que se configura una amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Yedaide & Porta, 2017). Así, la narrativa se constituye como una tecnología de creación y recreación permanente de significados (Yedaide, 2018) enraizados en relatos que, con un gran potencial performativo y creativo, (re)construyen sentidos alrededor de lo que otros dicen y hacen en permanente diálogo con lo que nosotros pensamos y decimos con respecto a nosotros mismos (Duero, 2016); de esta forma, se colabora en la construcción de la propia identidad -o con el devenir del ser, como preferimos decir ahora. En este sentido, podemos afirmar que lo narrativo se hospeda en un clivaje dual en el que los relatos son biográficos, pero entendiendo a la vez que lo biográfico es siempre intersubjetivo y social (Yedaide, 2018).

Partiendo de esta base, reconocemos que la interpretación se construye a partir de las experiencias que hemos vivido, los modos de decir que elegimos entre aquellos que estuvieron a nuestro alcance, los modos afectivos de entender el entorno que traemos de nuestras familias y las perspectivas que enlazamos quienes brindamos aportes durante la narración de este artículo. A su vez, también en el plano metodológico, nos inscribimos en una postura crítica, particularmente en términos de la reconceptualización que proponen Joe Kincheloe y Peter McLaren (2012), cuando sostienen que "la teoría crítica no debería ser tratada como una gramática universal de pensamiento revolucionario despersonalizado y reducido a discretos pronunciamientos o estrategias formulistas" (p. 243). En este marco, entendemos a la investigación como una empresa orientada a la transformación de nuestras sociedades, que no teme ser considerada "poco científica" o rigurosa por asumir su componente ético-político.

La tesis original supuso la construcción de un diario de investigación, observaciones participantes y entrevistas biográfico-narrativas a los docentes del taller. Para la metalectura que gesta este artículo se realizaron, además, grupos de reflexión entre investigadores y análisis documental de un corpus compuesto por materiales de la tesis y de las otras investigaciones paralelas en el Grupo.

### **La configuración de la identidad del maestro de habilidades prácticas**

Tal como adelantamos en el apartado anterior, la forma en que los docentes de taller construyen su identidad asume particularidades que los distinguen de los llamados *profesores* que se desempeñan en las mismas escuelas secundarias y están a cargo de las materias que integran el campo de la formación general. Decíamos también que habíamos preferido adoptar para ellos el nombre de *maestros de habilidades prácticas*.

A pesar de la escasa educación formal docente a la que hacíamos referencia, los maestros de habilidades prácticas poseen conocimientos que ponen en juego durante sus prácticas de enseñanza y que se manifiestan en las decisiones que toman en el taller. Se han desplegado, de hecho, como profesionales en dos sentidos: en la enseñanza y en la tecnicatura de origen. La historia y la tradición de estas profesiones son distintas y en ocasiones se manifiestan en parcial contradicción. Sin embargo, cuando estos maestros se encuentran a cargo de una materia que integra el campo de la formación técnica específica de la educación secundaria, el oficio que desempeñan es el de enseñar (Litwin, 2008). Así, en las reflexiones que compartieron los docentes participantes, transparentaron una tensión evidente entre la perspectiva profesional y la perspectiva pedagógica.

Uno de los ejes que nos interesa problematizar es aquel ligado al saber docente, que también es alterado en los mundos sensibles que se construyen durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Yedaide & Porta, 2017). Las historias de vida, los trayectos educativos, las experiencias en las instituciones en las que se han desempeñado y en las cuales se han educado, entre otras cuestiones, afectan sin duda lo que estos docentes reconocen como conocimiento. Muchos de ellos han cursado sus estudios secundarios en las escuelas industriales del siglo XX y replican los modos de enseñar que observaron en sus maestros de



taller. Entonces, ese saber recibe aportes de las biografías individuales, de la historia social e institucional que les toca vivir, incluso a veces subvierten las funciones de la educación pero enriquecen la enseñanza (Rockwell, 2009).

María Aguirre<sup>8</sup>, por ejemplo, se refiere a ese hito en su trayectoria a la vez que lo posiciona afectivamente cuando se apropia de la ENET<sup>9</sup> al nombrarla. Hace mención al "buen recuerdo de mi formación secundaria (...) el cariño por la formación técnica y que no puedo negar que soy lo que soy por el acompañamiento que recibí en mi ENET" (M. Aguirre, comunicación personal, 31/10/19). En este marco, la trayectoria vital personal y el mundo sensible emergen para dar cuenta de los rasgos subjetivos que se amalgaman en la construcción de lo que narra como su propia identidad docente, dando lugar a las emociones y los afectos. En particular, llama la atención la reiteración de expresiones que reafirman el sentimiento de pertenencia a "su ENET" al día de hoy, más de 20 años después de su egreso. También Adrián Suarez nos dice "me formé en la vieja escuela técnica de Nación, ENET, donde aprendí mucho de mis propios maestros y, debido a eso, hoy soy responsable de la formación profesional de técnicos en el área de construcciones M.M.O".<sup>10</sup> Así se refiere Adrián no sólo a su paso por su escolaridad secundaria técnica sino además al saber docente que este trayecto le ha aportado, incluso atribuyéndole su rol de jerarquización docente actual.

A su vez, podemos decir que la noción de *saber docente* se comprende cabalmente en el dominio ya aludido de *educación docente*, definida oportunamente como "todas las relaciones educativas que, desde jóvenes y en el escenario amplio de la vida cultural, van estableciendo (bosquejando, en realidad) posibles repertorios de identificación y opciones de aprendizaje" (Yedaide, 2020, p. 63). Esta concepción de la educación docente, resulta potente en tanto categoría que abre espacio(s) a otros aspectos de la vida que reinterpretan el sentido de esa identidad, permanentemente en (re)construcción. Al mismo tiempo, teje lazos con la narrativa y, en conjunto, abren paso a una mirada más humanizada y humanizante, construida sobre la base de relatos en los que se configura, como anticipamos, esa amalgama profunda entre lo profesional y lo personal (Yedaide y Porta, 2017). Particularmente, en este contexto, los docentes se narraron como tales, distinguiéndose del perfil de quienes enseñan oficios mientras trabajan en otros ámbitos, como en una empresa. La reflexión sobre la evaluación es uno de los ejemplos más claros de la consciencia de estos maestros respecto de su trabajo. Al respecto, Marcelo Dorado narra:

¿Cómo observas el rendimiento de los estudiantes? Yo veo varias cosas. Primero que vengan a las clases. Después me fijo en la actitud de ellos. Si se distraen, si conversan. O sea: no es que no se puede conversar, pero otra cosa es que no te dejen trabajar. Eso es fundamental. Y como tercer lugar, vas viendo el producto en sí, cómo lo van logrando. Lo que pasa es que yo no lo pongo en primer lugar eso porque no tienen las mismas habilidades, entonces vos no podés esperar lo mismo de todos. O sea, yo creo que está bien

---

<sup>8</sup> Utilizamos los nombres propios de los participantes porque así lo han solicitado.

<sup>9</sup> Modo en que se refiere a la Escuela Nacional de Educación Técnica.

<sup>10</sup> Maestro Mayor de Obras— uno de los títulos habilitantes de la Educación Técnica secundaria en Argentina.

la igualdad de oportunidades, pero no podés esperar lo mismo de todos porque todos son distintos. En el momento de evaluar son diferentes (M. Dorado, comunicación personal, 08/11/19).

En este extracto de la entrevista, la preocupación por el seguimiento de los procesos de aprendizaje y los criterios para la evaluación y la acreditación parecen dar cuenta de un sujeto que se sabe docente del oficio y entonces no se restringe a evaluar el producto final sino también factores que hacen al modo de arribar a la obra. También observamos estas preocupaciones pedagógicas en las palabras de María Aguirre. Ante la pregunta respecto de sus preferencias al enseñar en el taller, María dice:

Trato de ser variada, trato de utilizar distintas estrategias en mis distintos cursos. A veces tengo dos cursos en la misma escuela y por las necesidades de los cursos tengo que adaptarme y las clases son totalmente diferentes. Aunque vemos los mismos temas. Pero me gusta que haya participación de ellos y de todos. Aunque doy materias relacionadas con la tecnología, yo creo que el uso del celular es una gran distracción. O el uso de Internet es una gran distracción. No en los momentos específicos donde estamos investigando, pero sí cuando ellos tienen que estar prestando atención o tienen que estar desarrollando, el dispositivo móvil los saca de contexto. Los distrae mucho. Entonces, a veces me pongo un poco estricta en eso, para que realmente podamos aprovechar el tiempo que estamos juntos (M. Aguirre, comunicación personal, 31/10/19).

Este testimonio también explicita el grado de concienciación respecto del rol docente puesto en juego en la escuela. María advierte diversos tipos de conocimientos a enseñar y despliega diversas estrategias. La inscripción de sus cavilaciones en el dominio del sentido común –al hablar de distracciones, la atención, etc. de un modo coloquial y cotidiano, no profesionalizado– también ofrece pistas sobre la cualidad de estos saberes docentes en este particular enclave.

Otra cuestión que ha sido posible abordar es el saber profesional específico de estos maestros de taller. Nos referimos a aquel conocimiento propio sobre la tecnicatura que singulariza al maestro de habilidades prácticas en estas escuelas. En ese sentido estos maestros son portadores del habitus del taller al que hacíamos referencia en apartados anteriores; es parte del saber profesional y una cuestión sustantiva que los distingue de los docentes de otras modalidades. La rutina del taller, la percepción de los aromas de esos entornos, el humor que se cuele en la narrativa del aula, el mate, el guardapolvo azul, los modos de hablar y de transcurrir que fueron observados devienen en particularidades que los identifican. Ese saber profesional específico que el docente de taller se encarga de enseñar aporta una perspectiva profesional que es propia de los maestros de habilidades prácticas y otorga a los futuros egresados una incumbencia concordante con la especialidad elegida. Así lo informó Adrián, en la reunión de padres:

(...) esta Tecnicatura tiene una incumbencia profesional que permite al egresado firmar planos y dirigir la construcción de cuatro pisos y subsuelo así como obtener matrícula de

gasista de primera categoría... ¿y qué hacemos si se les cae un edificio?... por eso se les exige y se los ayuda para que aprendan.

Así, el saber sobre una profesión –tanto la docencia como la profesión específica que enseña quien está a cargo de las materias del campo de la formación técnico específica– se imbrica inexorablemente con una ética reclamada desde la responsabilidad social y ciudadana. Como habíamos anticipado, esta también es una recurrencia en los procesos en que estos maestros se narran. Algunos de ellos, también mencionamos anteriormente, son técnicos de nivel secundario; otros, egresados del nivel terciario o universitario. Hay quienes incluso se han desempeñado como profesionales técnicos y poseen mayor experiencia profesional. Este desempeño, además, requiere de actualización permanente dado que “los desfases temporales entre los avances de la tecnología, los cambios en el mercado laboral y los cambios en el sistema de formación, frecuentemente son muy grandes y, en este período de la historia, suelen dejar atrás a estos últimos, en particular a los sistemas escolares e instituciones de formación laboral” (De Ibarrola, 2012). La doble pertenencia de los maestros a los mundos laboral y escolar es una nota también específica de estos entornos.

## **Conclusiones**

Partimos en la investigación de Maestría desde una perspectiva narrativa, tanto en el enfoque de investigación como en la conceptualización de lo identitario. Esto nos permitió asir unas capturas de lo que se manifiesta en el cotidiano de la educación secundaria técnica e identificar sus singularidades. Podemos resumirlas en la incumbencia laboral implicada en la modalidad: la doble pertenencia de los docentes del taller al mundo del oficio técnico y el oficio de enseñar y la formación docente asistemática –mejor entendida como educación docente y nutrida desde la propia biografía y la experiencia profesional.

La interpelación de este primer texto puso en disputa la posibilidad de reconocer una identidad; desde las fenomenologías queer y los nuevos materialismos, preferimos referirnos a un devenir docente que se da en el acontecer del taller. La narrativa que se compone para dar cuenta de tal acontecer, en este nuevo marco, cobra valor porque ilustra los cortes a los que nos hemos habituado en este entorno. Estamos acostumbrados a pensar en cierta verdad y cierta realidad, a propósito de la comunitaria iteración de ciertas prácticas –que nunca son escindibles de la “teoría”. Todos los actantes del taller conspiran en la producción y reproducción de ciertos hábitos y todo aquello que se ha automatizado puede interrumpirse y devenir otro.

El diálogo entre la investigación original y la relectura de este proceso desde otras lentes interpretantes ha resultado fecundo: nos permite seguir eligiendo hablar y abordar la educación docente como un dominio poderoso para la reconstrucción de matrices ontoepistémicas en la docencia. También nos habilita a vernos en nuestros automatismos y formular preguntas que nos desorienten. En un mundo que nos duele, una pospandemia que nos ha dejado aún más vulnerables, interrogar o incluso suspender lo que siempre hemos dicho/hecho parece especialmente prometedor.

La educación en la escuela técnica está ahora, para nosotras, siendo sentipensada. La coyuntura nacional y mundial, así como la cotidianidad institucional nos reclaman. Nuestra respuesta es el desplazamiento, el desamarre y la vocación por el desmontaje de los hábitos, allí donde las gramáticas limitan nuestro potencial de transformación. Este ejercicio de meta-investigación, sentimos, nos ha alentado en estas nobles direcciones.

### Referencias bibliográficas

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Apple, M. (2003). *Comiendo papas fritas baratas*. Recuperado de [http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas\\_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf](http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.%20apple%20educacion%20identidad%20y%20papas%20fritas%20baratas.pdf)
- Archenti, N. & Piovani, J. (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En A. Marradi, N. Archenti & J. Piovani (Eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Arfuch, L. (2016). Subjetividad, memoria y narrativas: una reflexión teórica y política en el campo de la educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (18), 227-244.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barnes Castilla, V., Yedaide, M. M. & Zanfrillo, A. (2022). Las buenas prácticas docentes en el campo de la formación técnica de nivel secundario. Un estudio interpretativo realizado en la Escuela de Educación Secundaria Técnica N°2 Educación y Trabajo de la ciudad de Mar del Plata, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Rosario.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- De Ibarrola, M. (2012). Formación de profesionales en la ETP. Nuevos enfoques pedagógicos. En *Retos actuales de la educación técnico-profesional*. Organización de Estados Americanos. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/102937/retos-actuales-de-la-educacion-tecnico-profesional/download/inline>
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*, Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Duero, D. (2017). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología?. *Themata. Revista de Filosofía*, 55, 131-156.
- Edelstein, G. (2006). *Formar y formarse en la enseñanza*. Recuperado de [#LaMañana "Formar y formarse en la enseñanza", de Gloria Edelstein - YouTube](#)
- Flores, V. (2013). *"Interrucciones". Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- Foucault, M. (2011[1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Foucault, M. (2013 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guber, R. (2005). La observación participante: nueva identidad para una vieja técnica. En *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 109- 121). Buenos Aires: Paidós.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14 (3): 575-99.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucafulvaria ediciones.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. & J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Grao.
- Kincheloe, J. & McLaren, P. (2012). Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II* (pp. 241-315). Barcelona: Gedisa.
- Kuby, C. & Christ, R. (2018). Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course. *Qualitative Inquiry*, 24 (4), 293-304.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ciccus Ediciones.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós voces de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- McLaren, P. & Giroux, H. (1998). La formación de los maestros en una esfera contra pública: notas hacia una redefinición. En McLaren, P. (comp.) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo* (pp. 11-49). Rosario: Homo Sapiens.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Recuperado de [http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La\\_escuela\\_como\\_maquina\\_de\\_educar-Pablo\\_Pineau.pdf](http://www.soydocente.com.ar/wp-content/uploads/2019/07/La_escuela_como_maquina_de_educar-Pablo_Pineau.pdf)
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En Grimson, A. & Bidaseca, K. (Coords.), *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp. 135-146). Buenos Aires: Clacso.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2015). Conferencia Dra. Liliana Sanjurjo. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Rosario. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=YqXn16AyYhE>

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Argentina de Educación*. Año 2 (3),7-29.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Varela, F. J. Thompson, E. & Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Yedaide, M. M. (2018). Procesos de (re)composición narrativa en la investigación educativa. IV Jornadas de investigadorxs, grupos y proyectos de investigación en educación. CIMED, Facultad de Humanidades-UNMDP. Mar del Plata, 12 y 13 de abril de 2018. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/4jie/schedConf/presentations>
- Yedaide, M. M. (2020). Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im)posibilidad de lo nuevo. En: Lya Sañudo Guerra y Horacio Ademar Ferreyra (Coords.), *Miradas y voces de la Investigación Educativa III : Formación y desarrollo profesional docente. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa* (pp. 57-69). Córdoba: Comunic-Arte.
- Yedaide, M. M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles*. UNMDP.
- Yedaide, M. M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente. *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. Dossier. 19*, 1-13.

## Fuentes

- Instituto Nacional de Educación Tecnológica (2022). Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-profesional-secundaria/>
- Instituto Nacional de Educación Tecnológica. (2021). Perfiles Profesionales. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/index.php/niveles-educativos/educacion-secundaria-tecnica/finestec/referenciales-de-evaluacion/>
- Ley Nacional de Educación (Nº26206). 28 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial* 31062.
- Ley Nacional de Educación Técnico Profesional (Nº26058). 9 de setiembre de 2005. *Boletín Oficial* 30735.
- Ley Provincial de Educación (Nº13688). 27 de junio de 2007. *Boletín Oficial* 25692.

---

<sup>1</sup> María Marta Yedaide es Docente e investigadora en la Facultad de Humanidades. Miembro del GIEEC (Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales). [myedaide@gmail.com](mailto:myedaide@gmail.com)  
Viviana Elisa Barnes [vivianabarnes@hotmail.com](mailto:vivianabarnes@hotmail.com)  
Rosario Barniú es [robarniub@gmail.com](mailto:robarniub@gmail.com)